

Magazin

erwachsenenbildung.at



Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 30, 2017

Wie digitale Technologien die Erwachsenenbildung verändern

Zwischen Herausforderung und Realisierung

Thema

Digitale Grundbildung: Ziel oder
Methode einer chancengleichen
Teilhabe in einer mediatisierten
Gesellschaft?

Wo wir stehen und wo wir hin müssen

Karsten D. Wolf und Ilka Koppel



Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft?

Wo wir stehen und wo wir hin müssen

Karsten D. Wolf und Ilka Koppel

Wolf, Karsten D./Koppel, Ilka (2017): Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft? Wo wir stehen und wo wir hin müssen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 30, 2017. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Erschienen unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Schlagworte: Grundbildung, Alphabetisierung, Basisbildung, Digitalisierung, Literalität, Medienbildung, Medienkompetenz, Medienliteralität



Kurzzusammenfassung

Medienkompetenz und Medienliteralität sind Eckpfeiler einer gelingenden Teilhabe an Gesellschaft geworden. Vielfältige Potenziale für die Grundbildung/Basisbildung, so die AutorInnen, liegen in einem niederschweligen, motivierenden und spielerischen Zugang sowie online verfügbaren, diagnostischen Werkzeugen für formativ-begleitendes Feedback zum Lernprozess. Doch treffen sie oft auf (zu) geringe Computerkompetenzen von Lernenden. Der lauter werdende Ruf nach einer digitalen Grundbildung scheint zusehends folgerichtig. Es besteht aber noch ein enormer Forschungs- und Entwicklungsbedarf sowohl hinsichtlich des Kompetenz- und Literalitätsdiskurses als auch hinsichtlich der Entwicklung von digitalen Medien für den Grundbildungsbereich, so ein Fazit des Beitrags. Die AutorInnen machen es sich vorliegend zur Aufgabe, den Status quo des Einsatzes digitaler Medien in der Grundbildung/Basisbildung vor dem Hintergrund aktueller empirischer Befunde und Diskurse in Deutschland und Österreich zusammenzuführen und kritisch abzuwägen. Den Abschluss dieser Grundlagenarbeit bilden konkrete Handlungsempfehlungen und Desiderata. Wesentliches Ergebnis: Die zukünftige Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft bedarf zunehmend einer digitalen Grundbildung, die auch multimodale Kommunikationsformen berücksichtigt. (Red.)

Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft?

Wo wir stehen und wo wir hin müssen

Karsten D. Wolf und Ilka Koppel

Wir leben in Zeiten einer tiefgehenden Mediatisierung (siehe Couldry/Hepp 2016), in Zeiten eines dynamischen Wechselbezugs zwischen den(m) sich beschleunigenden Medien(wandel), beharrender(n) als auch innovativer(n) Kommunikation(spraxen) und dem (globalen) sozio-kulturellen Wandel (siehe Krotz 2007). Besonders deutlich wird dies in der schnellen Akzeptanz von und der Durchdringung nahezu aller Lebensbereiche durch (digitale) Medien in Form von Internet, Handy und Smartphone. Auch in Deutschland und Österreich geht der Trend hin zu einer stärkeren Nutzung digitaler Medien durch zunehmend mehr Personen.¹

Von der SMS zu WhatsApp, Instagram und Snapchat, vom Buch über die Webseite bis hin zur Facebook Timeline² verändern sich Kommunikationskontexte und -formen. In der alltäglichen Kommunikation über sog. „Apps“ zeigt sich, dass die gebräuchlichsten Apps auf dem Smartphone durchaus lese- bzw. schreibintensiv sind, allerdings nur auf einem umgangssprachlichen Niveau: 85% der 12- bis

19-Jährigen in Deutschland nutzen täglich den Instant-Messenger WhatsApp für die tägliche Kommunikation (vgl. Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb 2015, S. 32). Gleichzeitig werden Zugänge, z.B. zu Behörden oder Banken, zunehmend durch Internetportale und Online-Formulare „virtualisiert“, was nicht nur zu einer vermehrten Verschriftlichung der Kommunikation führt, sondern auch neue

¹ Deutschland: 2015 besaßen 96% der Haushalte in Deutschland einen Internetzugang (vgl. Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb 2015, S. 31). Die Anzahl der Jugendlichen (12- bis 19-jährigen), welche täglich das Internet nutzen, wuchs von 5% im Jahr 1998 auf 80% im Jahr 2015; verfügten 1998 nur 8% von ihnen über ein Handy, waren dies 2015 bereits 99% (vgl. ebd., S. 6). Ein Smartphone besaßen im Jahr 2011 25% der Jugendlichen, im Jahr 2015 waren es 92% (ebd., S. 46). Österreich: Im Jahr 2015 hatten in Österreich 82% der Haushalte einen Internetzugang (siehe Statistik Austria 2015a) und nahezu 90% der 16- bis 24-jährigen nutzten soziale Netzwerke (siehe Statistik Austria 2015b). Ein Handy bzw. Smartphone besitzen gegenwärtig (Stand November 2016) 87% der 15- bis 29-jährigen (siehe MindTake 2016).

² Facebook Timeline funktioniert ähnlich einer Chronik oder einem interaktiven Lebenslauf mit wählbaren Schwerpunktsetzungen; Anm.d.Red.

Anforderungen an die kompetente Nutzung von Medien für eine chancengerechte Teilhabe schafft.

Allerdings erlauben Smartphones mit ihren Kameras und Mikrofonen auch eine zunehmend audio-visuelle Kommunikation, z.B. per Sprachnachrichten, Bildern und Videos. Der Trend im alltäglichen Kommunikationsgeschehen geht folglich stark hin zu einem nicht-schriftlichen Zeigen und mündlichen Erklären, insbesondere in Form von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube (siehe Wolf 2015). Konversationale Sprach- oder Textinterfaces³, wie sie aktuell entwickelt werden (Apple Siri, Amazon Alexa, Google Now, Microsoft Cortana oder Facebook M), verringern nicht nur die Notwendigkeit des alltäglichen Schreibens und Lesens, sondern erleichtern auch das Navigieren in komplexen Webangeboten. Wenn beispielsweise der intelligente Einkaufsagent unter Berücksichtigung der persönlichen Einkaufsgewohnheiten passende Angebote im Netz vergleicht und diese visuell aufbereitet darstellt, werden auch die Anforderungen an die „webbasierte Lesekompetenz“ bzw. die Fähigkeit zum „digitalen Lesen“ (siehe Naumann 2015) sowie damit verbundene Such- und Navigationskompetenzen im Internet aus AnwenderInnensicht stark reduziert.

Vor dem Hintergrund dieses durchaus ambivalenten Befundes bedarf es in einer sich weiter mediatisierenden Gesellschaft deshalb neben den Basiskompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen neuartiger, unter dem Schlagwort „digitale Kompetenzen“ gebündelter Fähigkeiten. Diese wurden nicht nur im Schulbereich bislang wenig vermittelt und gefördert – auch älteren Personengruppen ab 55 Jahren fehlt es heute an ausreichenden Computerkenntnissen (vgl. Zabal et al. 2013, S. 68). Das Erkennen von Phishing-E-mails, von gezielten Falschmeldungen im Nachrichtenformat und von als redaktionelle Beiträge getarnter Werbung, die Beteiligung an einer Online-Petition oder die ästhetisch-inhaltliche Gestaltung eines Blogs oder YouTube-Channels – das alles sind neue Handlungs- und Partizipationsräume, die eine massive Veränderung des notwendigen

Verständnisses nach sich ziehen, was Grundbildung/Basisbildung eigentlich umfasst.

Empirische Befunde zur Mediengrundbildung

Waren bereits die Ergebnisse der PISA Studie, der internationalen Schulleistungsstudie der OECD, und insbesondere der leo.-Studie (leo. – Level-One Studie) in Bezug auf die Grundbildung hoch besorgniserregend, in denen festgestellt wurde, dass 14,5% der deutschen sowie 19,5% der österreichischen SchülerInnen eines Altersjahrganges in Bezug auf ihre Lesekompetenz zu der sog. „Risikogruppe“ gehörten, ihre Leseleistungen also auf oder unterhalb der PISA-Kompetenzstufe I liegen (siehe OECD 2014), und dass 7,5 Millionen der Deutsch sprechenden Erwachsenen (14,5%) zwischen 16 und 64 Jahren in Deutschland sog. „funktionale AnalphabetInnen“ sind (vgl. Grotlüschen/Riekman 2011, S. 6; für Österreich liegen keine Werte vor), so diagnostizierte die Schülervergleichsstudie ICILS (International Computer and Information Literacy Study) im Jahr 2013 im Bereich der Computer Literacy nun eine nahezu doppelt so schlechte Ausgangssituation in Bezug auf basale Computer- und Informationsbezogene Kompetenzen: In Deutschland (Österreich nahm nicht teil) gehören 30% eines Jahrganges zur Risikogruppe, welche lediglich „über rudimentäre Fertigkeiten bzw. basale Wissensbestände im kompetenten Umgang mit neuen Technologien und digitalen Informationen“ (Bos et al. 2014, S. 16) verfügen, und können somit laut Studie als „funktionale digitale Analphabeten“ bezeichnet werden.

Zum Begriff „funktionale AnalphabetInnen“

Die Begriffe „funktionaler Analphabetismus“ und „funktionale AnalphabetInnen“ sind durchaus kritisch zu betrachten, da sie u.a. einen dichotomen und polarisierten Zugang repräsentieren, der Schriftsprachkundige von Nichtkundigen unterscheidet. Darüber hinaus stellen die Begriffe in offensichtlicher Form eine aus-

³ Bei einem „konversationalen Sprach- oder Textinterface“ interagieren die BenutzerInnen in Form eines mündlichen oder schriftlichen „Gesprächs“ mit dem Computer. Anstatt Befehle anzuwählen, können mündlich oder in Form eines Chats Fragen und Aufträge gestellt werden („Welche Filme laufen im Kino, die lustig sind?“ oder „Wieviel kostet ein Flug nach London nächstes Wochenende“). Dabei werden die Details der jeweiligen Anfrage in mehreren Rückfragen und Antworten schrittweise geklärt („Der Film läuft heute noch in drei Kinos. Um wieviel Uhr willst du in's Kino?“).

schließlich negative Konzeption Letzterer dar (vgl. Krenn 2013, S. 13) und sind diagnostisch wenig hilfreich (vgl. Nickel 2015, S. 9). Alternative Bezeichnungen für das Phänomen sind „Basisbildung“ oder „Grundbildung“ und für die Betroffenen „Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen“ (vgl. Krenn 2013, S. 13) oder „bildungsbenachteiligte Erwachsene mit Basisbildungsbedarfen/-bedürfnissen“ (siehe Kastner 2015). Auch wenn sich die AutorInnen diesen Bezeichnungen anschließen, werden in diesem Beitrag – um Missverständnissen vorzubeugen – im Rahmen von zitierten Studien dennoch die Begriffe der Studien verwendet.

In der OECD-Studie PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) wurde neben Lese- und Schreibkompetenzen die technologiebasierte Problemlösekompetenz Erwachsener erhoben, die definiert wird als „Kompetenz, digitale Technologien, Kommunikationshilfen und Netzwerke erfolgreich für die Suche, Vermittlung und Interpretation von Informationen zu nutzen“ (Rammstedt et al. 2013, S. 4). Fast die Hälfte der Bevölkerung (D: 44,9%; A: 40,8%) erlangte nur die Stufe I oder niedriger; 29,2% (D) / 28,1% (A) erreichten die Stufe II; 6,8% (D) / 4,3% (A) die Stufe III und weitere 17,7% (D) / 15,3% (A) hatten entweder keine Computererfahrung, bestanden die IT-(Vor-)Übung des Tests nicht oder weigerten sich, den Test computerbasiert durchzuführen. Damit lagen Deutschland wie Österreich im OECD-Durchschnitt bzw. darunter (vgl. Zabal et al. 2013, S. 70).

In Deutschland erreichten dabei Personen ohne Computererfahrung durchschnittlich deutlich niedrigere Werte in den Bereichen Lesekompetenz (227 vs. 276) als Personen, bei denen die Kompetenzmessung computergestützt durchgeführt werden konnte⁴ (vgl. ebd., S. 68). Es ist somit davon auszugehen, dass insbesondere erwachsene Personen mit geringer literaler Grundbildung auch weniger Computererfahrung und somit eine geringe Medienkompetenz besitzen. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass ein Großteil der sog. „funktionalen AnalphabetInnen“ gerne mit digitalen Medien arbeitet und mit ihnen in einem Maß umgehen kann, welches für die Nutzung der

für sie konzipierten Lern- und Diagnoseprogramme ausreicht (siehe Koppel 2017).

Eine zunehmende Mediatisierung der Gesellschaft und vielfältige Potenziale digitaler Medien speziell für die Grundbildung – wie z.B. ein niedrigschwelliger, motivierender und teilweise spielerischer Zugang sowie Online-Diagnostik-Werkzeuge für formativbegleitendes Feedback zum Lernprozess – treffen, so eine erste Schlussfolgerung, auf niedrige Computerkompetenzen der Zielgruppe. Somit deutet sich ein neuer Handlungsbedarf für die Grundbildung an: Diese wird also in Zukunft auch immer „digitale“ Grundbildung umfassen müssen.

Elemente einer Mediengrundbildung

Der Begriff „Mediengrundbildung“ wird im (deutschsprachigen) Grundbildungs- und Alphabetisierungsdiskurs bisher nicht genutzt, sondern bezieht sich zumeist auf eine notwendige Aus- und Weiterbildung von schulischen Lehrkräften. Auf Basis der oben dargestellten Ausgangslage erscheint es in einer mediatisierten Gesellschaft aber notwendig und sinnvoll, grundlegende Medienkompetenzen analog zum Lesen, Schreiben und Rechnen in ein erweitertes Verständnis von Grundbildung/Basisbildung aufzunehmen: Eine Zielsetzung der in diesem Jahr in Deutschland ausgerufenen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung ist es insbesondere, digitale Lernangebote und Instrumente verstärkt in Grundbildungsprozesse einzubeziehen (siehe BMBF/KMK 2016). Digitale Medien werden also zunehmend in Grundbildungskursen eingesetzt. Gleichzeitig ist „die Beherrschung von Computer- und Internetanwendungen [...] als wichtiges Bildungsziel im Sinne des Erwerbs einer Kulturtechnik zu betrachten, deren Aufbau eine wesentliche Voraussetzung für die erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft sowie für die Erfüllung persönlicher, beruflicher, sozialer und politischer Zielvorstellungen darstellt“ (Senkbeil et al. 2014, S. 83; siehe dazu auch Blossfeld et al. 2008; KMK 2012). Auf der Bundesfachkonferenz Grundbildung in Deutschland im Jahr 2015 wurde festgestellt, dass das Nachholen von Grundkompetenzen nicht länger auf Lesen- und Schreibenlernen beschränkt

4 Für Österreich liegen diesbezüglich keine Daten vor.

bleiben soll. Aktive Teilhabe an und Mitwirkung in gesellschaftlichen Prozessen benötigen Grundkompetenzen wie beispielsweise Rechnen, Englisch, den Umgang mit Finanzen, mit Medien und dem Computer.

Auch in Österreich rückt der Diskurs über die Erweiterung der Grundbildungskompetenzen zunehmend in den Vordergrund. So sehen seit 2014 die Richtlinien zur Gestaltung von Basisbildungsangeboten den Einbezug von Informations- und Kommunikationstechnologien vor. Zu den beiden bisher die Basisbildung bestimmenden Lernfeldern Sprache und Mathematik wurde mit der „Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT)-Kompetenz“ ein drittes Lernfeld als gleichwertiger Bestandteil hinzugefügt (vgl. Fachgruppe Basisbildung 2014, S. 9). Zudem wurde ein Leitfaden für die Basisbildung mit neuen Technologien entwickelt (siehe Eyawo-Hauk/Fischer/Maierl-Gilg o.J.).

Im Kontext von Grundbildung/Basisbildung ist daher auch verstärkt das informelle Lernen in den Blick zu nehmen, welches einerseits durch die Mediatisierung zunimmt (Computer und Smartphones sind nahezu omnipräsent und bieten zahlreiche Zugänge zu Bildungsressourcen), andererseits auch ein gewisses Maß an Medienbildung voraussetzt, so dass das Online-Lernen für das lebenslange Lernen zunehmend an Bedeutung gewinnt (siehe Baumgartner 2008).

War der Begriff „Literalität“ als eher bildungstheoretischer Begriff zunächst dichotom geprägt (hat – hat nicht) und bezeichnete eine singuläre Fertigkeit, um in einer Gesellschaft zu funktionieren, wurden durch den Wechsel im englischsprachigen Raum zu den New Literacy Studies zusätzlich anthropologische und kulturübergreifende Perspektiven einbezogen und wird Literalität als ein Kontinuum verstanden (vgl. Linde 2006, S. 96f.). Die zunächst rein funktionalistische Sicht der Literalität (functioning in society) wurde durch ein aktives und initiatives Verständnis von Literalität (participating in society) abgelöst (vgl. Bellmann 2007, S. 426)⁵.

(Digitale) Medien spielten im Theoriediskurs der Grundbildung/Basisbildung und Erwachsenenbildung allerdings eine untergeordnete Rolle, so dass sich weder ein eigenständiges Konzept noch spezifische Ansätze zur Mediengrundbildung ausgeformt haben.

International gibt es eine Vielzahl von Literacy-Modellen, welche sich auf neue oder digitale Medien beziehen (siehe Grafe 2011) und von pragmatisch-funktionalen über partizipative (siehe Jenkins 2009) bis hin zu kritischen Ansätzen (siehe Kahn/Kellner 2005; Selwyn 2009) reichen. In der überwiegend auf die Kinder- und Jugendbildung fokussierten deutschsprachigen Medienpädagogik hat dagegen das Konzept der Medienkompetenz mehr Resonanz gefunden, insbesondere durch sozialwissenschaftlich orientierte MedienpädagogInnen (siehe Baacke 1999; Treumann et al. 2007). Allerdings zeigen empirische Kompetenzstufenmodelle, wie sie z.B. bei ICILS entwickelt wurden, Probleme bei der Operationalisierung z.B. hinsichtlich einer kreativen Mediengestaltung oder einer ethischen Medienkritik. Darüber hinaus fokussiert der digitale Handlungsraum der bisherigen Studien überwiegend auf die Nutzung von Computern. Der Großteil einer digitalen Handlungspraxis erfolgt heute aber – insbesondere bei der hier betrachteten Zielgruppe – mit mobilen Endgeräten. So konnten in der ICIL-Studie zwar Probleme in der schulischen Vermittlung von PC-bezogenen IKT-Kompetenzen aufgedeckt werden, nicht aber unbedingt informell erworbene, auf Smartphones bezogene Kompetenzen.

Diese ausschließliche Fokussierung auf Kompetenzen ist seit Mitte der 2000er Jahre allerdings auch wegen ihrer mangelnden Anbindung an die bildungstheoretische Begriffstradition zunehmend umstritten. So argumentiert Kai-Uwe Hugger (2008) mit Verweis auf Winfried Marotzki, dass Orientierungswissen und dessen Ermöglichung die wesentliche Erweiterung von Medienbildung im Gegensatz zur Medienkompetenz sei: *„Gefordert wird eine bildungstheoretische Grundlegung der Medienpädagogik. In nahezu allen Überlegungen wird ein latentes Unbehagen am Medienkompetenzbegriff festgestellt, weil dieser – wie die Kritiker meinen – vor allem der Vermittlung von*

5 Im deutschsprachigen Raum wurde im Zuge des angloamerikanischen Literacy-Diskurses und dessen Übersetzung ins Deutsche der Begriff „Literalität“ zunehmend synonym zu „Grundbildung“ verwendet (vgl. Grotlüschen 2011, S. 14), was allerdings die Möglichkeiten einer trennscharfen Verwendung von Begrifflichkeiten und eines differenzierten Diskurses im Grundbildungs- und Alphabetisierungsdiskurs einschränkt. Daher ist es nach Ansicht der AutorInnen sinnvoll, die Begriffe nicht synonym zu verwenden.

instrumentellem Wissen bzw. Verfügungswissen entsprechen, das also in erster Linie Qualifizierungsfunktion habe“ (Hugger 2008, S. 96f.). Karsten D. Wolf, Klaus Rummler und Wibke Duwe (2011) weisen darauf hin, dass Medienbildung sowohl Erziehung zur Medienkompetenz als auch Ermächtigung zu einer partizipativ-kritischen Medienliteratur beinhaltet und somit ein Brückenschlag zu angelsächsischen Literacy-Konzepten möglich und wünschenswert wäre (siehe Wolf/Rummler/Duwe 2011). So bietet das Konzept der „Critical Media Literacy“, welches insbesondere die Beziehungen zwischen Medien und NutzerInnen sowie Informationsprozessen und Machtstrukturen in den Mittelpunkt stellt (siehe z.B. Selwyn 2014), weitere konkrete Aspekte und Ansatzpunkte, die in einer Mediengrundbildung Berücksichtigung finden sollten.

Zwischenfazit

Neben Lesen, Schreiben und Rechnen muss Mediengrundbildung zunehmend ein wichtiger und integraler Bestandteil einer zukünftigen Grundbildung sein. Ein umfassendes Modell für die Mediengrundbildung ist allerdings noch zu entwickeln. Weder reicht es aus, eine Mediengrundbildung als die untersten Stufen des ICILS-Kompetenzmodells zu definieren, noch können die bisherigen Medienkompetenzmodelle und (partizipativen) Medienbildungstheorien (siehe Aufenanger 2003; Gee 2003; Jörissen 2011; Niesyto 2010; Tulodziecki 2015; Wolf/Rummler/Duwe 2011) ohne Anpassung für die Grundbildung übernommen werden.

Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung: Status quo

Im Grundbildungsbereich werden digitale Medien zwar zunehmend eingesetzt, jedoch entsprechen die Häufigkeit und der Umfang des Einsatzes längst nicht dem Nutzungsumfang von Computern, Smartphones und Tablets durch die Zielgruppe – zumal die technischen Grundvoraussetzungen für den Zugang zu digitalen Lernressourcen zu nahezu 100% gegeben sind. Auch wenn die Fähigkeiten, mit digitalen Medien umzugehen, eher besorgniserregend als

zufriedenstellend sind, sind digitale Medien nicht nur als ein zunehmend wichtiges Kompetenzfeld für eine gesellschaftliche Beteiligung zu verstehen, sondern gleichzeitig auch vielversprechende Werkzeuge für die Grundbildung: Individualisierte Förderung und Diagnostik sowie nicht-öffentliche Nutzung sind nur einige Vorteile (siehe unten). Dennoch gab es viele Jahre nur wenige Angebote an computerbasierten Lern- und Diagnostikprogrammen für den Grundbildungsbereich und speziell für die Alphabetisierung. Auch wurde der Einsatz digitaler Medien erst spät systematisch in Untersuchungen zur Unterrichtsgestaltung in der Grundbildung aufgenommen. Eine Ausnahme stellt z.B. die Studie von Elisabeth Brugger, Antje Doberer-Bey und Georg Zepke dar, die Anfang der 1990er Jahre an einer VHS in Wien durchgeführt wurde (siehe Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997). Die Ergebnisse der Studie sind zum Teil auch heute noch auf den Einsatz digitaler Medien in Lehr-Lernsettings anwendbar, wie beispielsweise die schrittweise Heranführung an Medien über Aufgabenstellungen, die für die Lernenden relevant sind, das Interesse wecken und Raum für das eigene Suchen und Experimentieren bieten. Eine Expertise zu „Lernsoftware in der Grundbildung“⁶ im Jahr 2002 systematisierte erstmals Einsatz-Szenarien sowie Qualitätskriterien und zeigte einen deutlichen Entwicklungsbedarf für computerbasierte Lern- und Diagnoseprogramme, sowohl was den Umfang als auch deren Qualität betrifft (siehe Drecolll 2002).

Übereinstimmend wurden bereits vor vielen Jahren Anforderungen an die Gestaltung und den Einsatz digitaler Medien in der Grundbildung (siehe Drecolll 2002; Tröster 2005) sowie auch didaktische Anforderungen an Lernsoftware (siehe z.B. Baumgartner 1997) formuliert. Diese wurden aber erst Jahre später in systematischen Ansätzen für den Grundbildungsbereich empirisch erforscht (siehe Koppel 2017). Während die Frage, wie Programme gebrauchstauglich für den Grundbildungsbereich gestaltet werden können, durch wissenschaftliche Studien mit Personen mit Grundbildungsbedarf ein wenig vorangetrieben werden konnte (siehe ebd.), ist der praktische Einsatz von digitalen Medien in der Grundbildung bisher wenig erforscht. Betrachtet

6 Webbasierte Angebote für den Grundbildungsbereich existierten zu dieser Zeit noch nicht.

man die bisherige Entwicklung von digitalen Medien in der Grundbildung, reichen diese von PC-Programmen ohne Berufsfeldbezug (1990er Jahre bis Mitte 2010; z.B. Alpha City, Winterfest) über internetbasierte Lernangebote mit berufsbezogenen Übungen (seit Mitte der 2000er Jahre; z.B. ich-will-lernen.de) und verstärkt berufsfeldbezogene Lernangebote (seit Anfang der 2010er Jahre; z.B. qualiboxx, Beluga, eVideo 2.0) bis hin zu aktuellen Online-Diagnostiken auf Basis von Kompetenzmodellen (z.B. otu.lea, leo.-App).

Inzwischen stellen Computer einen festen Bestandteil der Grundbildungspraxis dar⁷. Genutzt werden die Computer vorzugsweise für das Schreiben- und Lesenüben sowie zur Internetrecherche. Kursleitende sind überwiegend offen für den Computereinsatz, wünschen sich allerdings mehr Angebote für computerbasierte Förderdiagnostik (siehe Koppel/Wolf/Scherf 2016). Doch auch wenn die meisten Personen im Grundbildungsbereich die grundlegenden Erfahrungen für die Nutzung von Programmen, die speziell für sie entwickelt wurden, mitbringen, fallen die computerbezogenen Kompetenzen bezüglich des Umgangs mit Computern im Allgemeinen sehr heterogen aus. So bedarf es in vielen Fällen der Heranführung an die Programme, um die Lernenden bei der Nutzung zu begleiten sowie zu unterstützen.

Desiderata und Handlungsempfehlungen

In der Grundbildung besteht ein enormer Forschungs- und Entwicklungsbedarf sowohl hinsichtlich des Kompetenz- und Literalitätsdiskurses als auch hinsichtlich der Entwicklung von digitalen Medien für den Grundbildungsbereich:

Desiderata und Handlungsempfehlungen zur digitalen Grundbildung:

- Der kompetente Umgang mit digitalen Medien ist Teil von Grundbildung. Es fehlt allerdings

sowohl an einem gemeinsamen Verständnis, was der kompetente Umgang mit digitalen Medien im Grundbildungsbereich umfasst, als auch an einem etablierten Kompetenzmodell.

- Auf der Basis eines gemeinsamen Verständnisses einer digitalen Grundbildung ist zu untersuchen, wie entsprechende Kompetenzen in Grundbildungskursen und durch weitere Grundbildungsinitiativen systematisch gefördert werden können.
- Digitale Medien werden stetig weiterentwickelt. Mit jeder weiteren technischen Entwicklung, wie aktuell z.B. Virtual und Augmented Reality oder Learning Analytics⁸, werden sowohl neue Möglichkeiten zur Kompetenzdiagnostik und Kompetenzförderung als auch neue Anforderungen an die NutzerInnen entstehen. In Konzepten zur Förderung der Medienkompetenz und -literalität sind daher sowohl technische Entwicklungen als auch durch sie neu entstehende bzw. komplexere Herausforderungen zu berücksichtigen.

Desiderata und Handlungsempfehlungen zu digitalen Medien in der Grundbildung:

- Es ist davon auszugehen, dass die Kompetenzen von Personen mit Grundbildungsbedarf sehr heterogen ausfallen. Angebote für den Grundbildungsbereich müssen daher von NutzerInnen flexibel für die individuellen Bedürfnisse anpassbar sein. Gerade digitale Medien bieten die Möglichkeit einfacher, individualisierter, niedrigschwelliger und flexibler Handhabung, z.B. durch Auswahlmöglichkeiten von verschiedenen Themenbereichen und Schwierigkeitsstufen.
- Bisher existieren zwar sowohl digitale Förder- als auch Diagnosematerialien für den Grundbildungsbereich. Es fehlt allerdings an digitalen Instrumenten, in denen Diagnose und Förderung zu einer passgenauen Förderdiagnose verknüpft werden.
- Ein Großteil der Personen mit Grundbildungsbedarf in Deutschland und Österreich besitzt

7 Dies wurde im Rahmen des Projekts „Geco“ an der Universität Bremen festgestellt. Das Projekt „Gelingensbedingungen für den Einsatz computerbasierter Lern- und Diagnosesoftware im Grundbildungsbereich“ (Geco) wird von der zentralen Forschungsförderung der Universität Bremen gefördert.

8 Virtual Reality bezeichnet eine dreidimensionale Echtzeit-Simulation der Wirklichkeit in einer computergenerierten und interaktiven Umgebung (z.B. Oculus Rift). Augmented Reality bezeichnet die computergestützte Erweiterung der natürlichen Wahrnehmung durch computergenerierte Informationen und Abbildungen, z.B. das Einblenden von Gebäudenamen in das Sichtfeld der NutzerInnen. Learning Analytics bezeichnet die Nutzung von Prozessdaten des Lernens zur Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen.

ein Smartphone. Es existieren aber nur wenige Apps, welche eine zeit- und ortsunabhängige Förderung im Grundbildungsbereich ermöglichen. Hierfür sind weitere Angebote zu entwickeln, die auf dem Smartphone genutzt werden können.

- Bisher existieren wenige Untersuchungen über Nutzungsgewohnheiten bezüglich digitaler Medien und insbesondere bezüglich Lernmedien im Grundbildungsbereich. Sowohl für eine zielgruppengerechte Entwicklung von digitalen Medien als auch eine effiziente Nutzung – sowohl durch Personen mit Grundbildungsbedarf als auch Lehrende – bedarf es hier weiterer intensiver Forschungsaktivitäten.

Gesamtfazit

Digitale Medien sind Alltagsbestandteil auch von Personen mit einer geringen Literalität geworden. Ein Ziel in der Grundbildung muss daher sein, digitale Medien systematisch als niedrigschwellige Methode der Förderung einzusetzen. Gleichzeitig besteht die Herausforderung, Grundbildung auch als digitale Grundbildung zu verstehen. Die zukünftige Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft bedarf daher zunehmend einer „digitalen Grundbildung“, welche über grundlegende Kompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen, aber auch basale Computerkenntnisse hinausgeht und zunehmend multimodale Kommunikationsformen⁹ (siehe Bucher 2011) berücksichtigt.

⁹ „Multimodale Kommunikationsformen“ bezeichnet die Verteilung von Kommunikation über die gleichzeitige Nutzung verschiedener Medien, z.B. dem Handy und dem Fernsehen, oder verschiedener Apps auf dem Smartphone, um die Effizienz und die Nützlichkeit zu erhöhen.

Literatur

- Aufenanger, Stefan (2003):** Medienkompetenz und Medienbildung. In: ajs-Informationen (1), S. 4-8.
- Baacke, Dieter (1999):** Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günter A. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 31-35.
- Baumgartner, Peter (1997):** Didaktische Anforderungen an (multimediale) Lernsoftware. In: Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union, S. 241-252.
- Baumgartner, Peter (2008):** Die zukünftige Bedeutung von Online-Lernen für lebenslanges Lernen. In: Issing, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hrsg.): Online-Lernen. Handbuch für das Lernen mit dem Internet. München: Oldenbourg, S. 505-513.
- Bellmann, Johannes (2007):** Der Pragmatismus als Philosophie von PISA? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10(3), S. 421-438.
- Blossfeld, Hans-Peter/Bos, Wilfried/Lenzen, Dieter/Müller-Böling, Detlef/Prenzel, Manfred/ Wößmann, Ludger (2008):** Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung/KMK – Kultusministerkonferenz (2016):** Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026. Online im Internet: <https://www.bmbf.de/files/16-09-07%20Dekadepapier.pdf> [Stand: 2017-01-26].
- Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Wendt, Heike (Hrsg.) (2014):** ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann. Online im Internet: https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Brugger, Elisabeth/Doberer-Bey, Antje/Zepke, Georg (1997):** Alphabetisierung für Österreich. Einem verdrängten Problem auf der Spur. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Bucher, Hans-Jürgen (2011):** Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse der Multimodalität. In: Dieckmannshenke, Hajo/Klemm, Michael/Stöckl, Hartmut (Hrsg.): Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 123-165.

- Couldry, Nick/Hepp, Andreas (2016):** The Mediated Construction of Reality. Wiley.
- Dreccoll, Frank (2002):** Expertise „Lernsoftware in der Grundbildung“. Im Auftrag des Projekts „Innovative Ansätze in der Grundbildung durch medienbasierte Zugänge – @lpha“. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Online im Internet: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/dreccoll02_01.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Eyawo-Hauk, Petra/Fischer, Kerstin/Maierl-Gilg, Birgit (o. J.):** Basisbildung mit neuen Technologien. Ein Leitfaden. Hrsg. vom Verein Danaida. Online im Internet: http://www.danaida.at/leitfaden_IKT_basis.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Fachgruppe Basisbildung (2014):** Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Frauen. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Online im Internet: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Prinzipien_Richtlinien_Basisbildung_endg_14.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Feierabend, Sabine/Plankenhorn, Theresa/Rathgeb, Thomas (2015):** JIM 2015. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Hrsg. vom Medienpädagogischen Forschungsverband Südwest. Stuttgart. Online im Internet: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM_Studie_2015.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Gee, James Paul (2003):** What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. New York: Palgrave Macmillan.
- Grafe, Silke (2011):** „media literacy“ und „media (literacy) education“ in den USA: ein Brückenschlag über den Atlantik. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz?: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed.
- Grotlüschen, Anke (2011):** Zur Auflösung von Mythen. In: Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Münster: Waxmann, S. 12-39.
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (2011):** leo.-Level-One-Studie. Presseheft. Online im Internet: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Hugger, Kai-Uwe (2008):** Medienkompetenz. In: Sander, Uwe/Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 93-99.
- INTEGRAL (2016):** Anteil der Smartphone-Nutzer, die ihr Smartphone auch in Gesellschaft nutzen, in Österreich nach Alter im Jahr 2016, zitiert nach statista.com; abgerufen von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/580048/umfrage/smartphone-nutzung-in-gesellschaft-in-oesterreich-nach-alter/> [Stand: 2016-11-30].
- Jenkins, Henry (2009):** Confronting the Challenges of Participatory Culture. London: MIT Press.
- Jörissen, Benjamin (2011):** „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz?: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed.
- Kahn, Richard/Kellner, Douglas (2005):** Oppositional politics and the Internet: A critical/reconstructive approach. In: Cultural Politics 1(1), S. 75-100.
- Kastner, Monika (2015):** Erwachsene mit Basisbildungsbedarf. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/grundlagen/erwachsene_mit_basisbildungsbedarf.php#funktional [Stand: 2017-01-26].
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2012):** Medienbildung in der Schule. Online im Internet: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Koppel, Ilka (2017):** Entwicklung einer Online-Diagnostik für die Alphabetisierung. Eine Design-Based Research-Studie. Wiesbaden: Springer VS.
- Koppel, Ilka/Wolf, Karsten D./Scherf, Kerstin (2016):** otu.lea in der Alphabetisierungspraxis. Erste Erfahrungen mit der Online-Diagnostik in der Kursarbeit. In: ALFA-FORUM (89), S. 28-34.
- Krenn, Manfred (2013):** Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“. Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen. (= Materialien zu Erwachsenenbildung. 1/2013). Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2013-1_aus_dem_Schatten_des_Bildungsduenkels.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Krotz, Friedrich (2007):** Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: Springer VS.
- Linde, Andrea (2006):** Alphabetisierung, Grundbildung oder Literalität? In: Grotlüschen, Anke/Linde, Andrea (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz?: Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster: Waxmann, S. 90-99.
- MindTake (2016):** Mobile Communications Report 2016 – Verteilung von Privat- und Firmenhandys in Österreich nach Alter im Jahr 2016, zitiert nach statista.com; abgerufen von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/300768/umfrage/verteilung-von-privat-und-firmenhandys-in-oesterreich-nach-alter/> [Stand: 2016-11-30].

- Naumann, Johannes (2015):** A model of online reading engagement: Linking engagement, navigation, and performance in digital reading. In: *Computers in Human Behavior* 53, S. 263-277.
- Nickel, Sven (2015):** Alphabetisierung Erwachsener: Zielgruppe, Definition und geschichtliche Entwicklung der Alphabetisierungspraxis. Deutscher Volkshochschulverband e.V. Online im Internet: http://grundbildung.de/fileadmin/content/01Projekte/Basisqualifizierung_ProGrundbildung/Downloads/Modul_1_Teil_1__3.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Niesyto, Horst (2010):** Bildungsprozesse unter den Bedingungen medialer Beschleunigung. In: *merz – medien + erziehung* 54(3), S. 54-59.
- OECD (Hrsg.) (2014):** PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können (Band I, überarbeitete Ausgabe, Februar 2014): Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Rammstedt, Beatrice/Ackermann, Daniela/Helmschrott, Susanne/Klaukien, Anja/Maehler, Débora B./Martin, Silke/Massing, Natascha/Zabal, Anouk (Hrsg.) (2013):** PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. Münster: Waxmann. Online im Internet: http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Zusammenfassung.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Selwyn, Neil (2009):** Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook. In: *Learning, Media and Technology* 34(2), S. 157-174.
- Selwyn, Neil (2014):** Distrusting educational technology: Critical questions for changing times. New York [u.a.]: Routledge.
- Senkbeil, Martin/Goldhammer, Frank/Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Schwippert, Knut/Gerick, Julia (2014):** Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen in ICILS 2013. In: Bos, Wilfried/Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Wendt, Heike (Hrsg.): *ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann. Online im Internet: https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Statistik Austria (2015a):** Internetnutzung und Breitbandverbindung in österreichischen Haushalten von 2006 bis 2015, zitiert nach de.statista.com; abgerufen von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/440574/umfrage/internetzugang-und-breitbandverbindung-in-oesterreich/> [Stand: 2016-11-30].
- Statistik Austria (2015b):** Europäische Erhebung über den IKT-Einsatz in Haushalten 2015 – Verbreitung der Nutzung von sozialen Netzwerken in Österreich nach Altersgruppen im Jahr 2015, zitiert nach [statista.com](https://de.statista.com); abgerufen von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/298406/umfrage/nutzung-von-sozialen-netzwerken-in-oesterreich-nach-altersgruppen/> [Stand: 2016-11-30].
- Treumann, Klaus Peter/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe/Burkatzki, Eckhard/Hagedorn, Jörg/Kämmerer, Manuela/Wegener, Claudia (2007):** Medienhandeln Jugendlicher – Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Kompetenzmodell. Wiesbaden: Springer VS.
- Tröster, Monika (Hrsg.) (2005):** Neue Medien bewegen die Grundbildung – Lernprogramme – Konzepte – Erfahrungen. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn. Online im Internet: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_01.pdf [Stand: 2017-01-26].
- Tulodziecki, Gerhard (2015):** Dimensionen von Medienbildung: Ein konzeptioneller Rahmen für medienpädagogisches Handeln. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 0(0), S. 1-19.
- Wolf, Karsten D. (2015):** Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube: Audio-Visuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? In: *merz – medien + erziehung* 59(1), S. 30-36.
- Wolf, Karsten D./Rummler, Klaus/Duwe, Wibke (2011):** Medienbildung als Prozess der Ungestaltung zwischen formaler Medienerziehung und informeller Medienaneignung. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): *Medienbildung und Medienkompetenz?: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed.
- Zabal, Anouk/Martin, Silke/Klaukien, Anja/Rammstedt, Beatrice/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard (2013):** Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Rammstedt, Beatrice (Hrsg.): *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann S. 31-76. Online im Internet: http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Ebook.pdf [Stand: 2017-01-26].



Foto: K.K.

Prof. Dr. Karsten D. Wolf

wolf@uni-bremen.de
<http://www.fb12.uni-bremen.de/de/medienpaedagogik/>
+49 (0)421 69-140

Karsten D. Wolf ist Mitglied des Zentrums für Medien-, Kommunikations- und Informationsforschung (ZeMKI) und Leiter des Labs „Medienbildung und Bildungsmedien“, Universität Bremen. Seine Forschungsschwerpunkte sind summatives und formatives E-Assessment, Lernen mit (Online-)Video, Medienkompetenzförderung sowie Mediatisierung informeller und formaler Bildungsprozesse.



Foto: Harald Rehling

Dr. in Ilka Koppel

ikoppel@uni-bremen.de
<http://www.fb12.uni-bremen.de/de/medienpaedagogik/>
+49 (0)421 69-159

Ilka Koppel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bremen im Arbeitsbereich Medienpädagogik – Didaktik multimedialer Lernumgebungen. Ihre Forschungsschwerpunkte und Lehrthemen sind Computerbasierte Diagnostik, Alphabetisierung, (Bildungs-)Evaluation und Design Based Research.

Basic Digital Education: Objective or Method for Equal Participation in a Media Society?

Where we are and where we need to go

Abstract

Media competence and media literacy have become cornerstones of successful participation in society. According to the authors, easy to use, motivating and playful access and online diagnostic tools for ongoing formative feedback on the learning process have a great variety of potential in basic education. Nevertheless, they often encounter learners whose computer competence is (too) poor. The ever louder call for basic digital education seems increasingly logical. One of the conclusions of the article is that there is still an enormous need for research and development in terms of the discourse on competence and literacy as well as the development of digital media for the field of basic education. The authors set out to bring together the status quo of the use of digital media in basic education in the context of current empirical findings and discourses in Germany and Austria and critically examine it. This article concludes with concrete recommendations for action and desiderata. The significant finding: participation in the media society of the future will increasingly require basic digital education that also takes into account multimodal forms of communication. (Ed.)

Impressum/Offenlegung

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
Gefördert aus Mitteln des BMB
erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck
Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783743196971

Projekttträger



CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber



Bundesministerium für Bildung
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

HerausgeberInnen der Ausgabe 30, 2017

Mag. David Röhler (PROJEKTkompetenz.eu)
Dr.ⁱⁿ Sandra Schön (Salzburg Research | BIMS e.V)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Bildung)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachredaktion

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Mag.^a Julia Schindler (Verein Frauen aus allen Ländern)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwerger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.^a Christine Bärnthaler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Frei (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Satz

Mag.^a Sabine Schnepfleitner (Verein CONEDU)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter www.erwachsenenbildung.at/magazin kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als eBook.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheint die Online-Version des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ab Ausgabe 28, 2016 unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).



BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen verbreiten, verteilen, wiederveröffentlichen, bearbeiten, weiterentwickeln, mixen, kompilieren und auch monetarisieren (kommerziell nutzen):

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Angabe von Änderungen: Im Falle einer Bearbeitung müssen Sie die vorgenommenen Änderungen angeben.
- Nennung der Lizenzbedingungen inklusive Angabe des Links zur Lizenz. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieses Werk fällt, mitteilen.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at